

Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz - auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung

Martens, Matthias; Asbrand, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Martens, M., & Asbrand, B. (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz - auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 201-217. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-343244>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Matthias Martens und Barbara Asbrand

Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung

Reconstruction of practical knowledge and competence – Towards a qualitative research on competence

Abstract:

Psychologische Kompetenzforschung konzentriert sich aktuell vornehmlich auf kognitive Leistung und klammert damit motivationale, volitionale oder affektive Komponenten von Kompetenz aus. Dieser Beitrag zeigt an Beispielen aus der Forschungspraxis wie über die Rekonstruktion von Handlungswissen komplexe Handlungskompetenzen empirisch zugänglich gemacht werden können. Den Ausführungen dieses Beitrags liegen Forschungserfahrungen aus zwei qualitativ-empirischen Studien zum historischen bzw. zum Globalen Lernen zugrunde. Aus der theoretischen und methodologischen Reflexion der Forschungspraxis resultiert der Ansatz einer praxeologisch orientierten Theorie zur Rekonstruktion von Handlungskompetenz und von Prozessen des Kompetenzerwerbs. Diese beruht auf der Erkenntnis, dass sich Handlungskompetenz als implizites Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode rekonstruieren lässt.

Schlagworte: Handlungskompetenz, dokumentarische Methode, historisches Lernen, Globales Lernen

Abstract:

Current psychological research on competencies focuses on cognitive performance and tends to exclude most motivational, volitional and affective aspects. Based on two empirical studies on global education and historical learning respectively, this chapter approaches complex action competencies by reconstructing knowledge-in-action. Reflecting about the theoretical and methodological aspects of the research process, we are able to present a praxeologically oriented theory of reconstructing action competencies and the conditions of their acquisition. This theory is based on the insight that action competence as 'tacit knowledge' is empirically accessible using the documentary method.

Keywords: practical Knowledge, documentary method, historical learning, global learning

1 Kompetenz im aktuellen Diskurs der Bildungsforschung

In der Folge der internationalen Vergleichsstudien (TIMSS, PISA etc.) liegt der Fokus der Kompetenzorientierung auf der Kompetenzdiagnostik, die insbesondere in den so genannten Standardfächern methodisch als Messung von Schulleistungen realisiert wird (Hartig/Klieme 2006, S. 128). Kompetenz wird in der aktuellen, psychologisch dominierten Kompetenzdiskussion aus forschungsstrategischen Gründen (Klieme/Hartig 2007, S. 14) definiert als erlernbare „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen bezieht“ (Klieme/Leutner 2006, S. 879). Diese Definition greift zentrale Aspekte des Kompetenzkonzeptes auf, das in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a. 2003) in Anlehnung an ein ausführlicheres Kompetenzkonzept Franz E. Weinerts (1999) formuliert wurde. Die Definition bestimmt Kompetenzen als funktional bzw. bereichsspezifisch und auf einen bestimmten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen. Aus dem Kontextbezug ergibt sich, dass unter Kompetenzen Wissen und Können verstanden wird, das prinzipiell erlernbar ist, da Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden (Klieme/Hartig 2007, S. 17). Der zentrale Aspekt dieser Kompetenzdefinition besteht jedoch in der Einschränkung des Konzeptes auf den kognitiven Bereich und damit in der Ausklammerung motivationaler, volitionaler oder affektiver Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln (Hartig/Klieme 2006, S. 129).

2 Problembeschreibung: Kompetenzen außerhalb der Kernfächer

Die Kompetenzdiskussion ist an vielen Stellen bereits an die Grenzen eines Kompetenzkonzeptes gestoßen, das auf kognitive Leistung fokussiert. So führt z.B. Köller die interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel in den Fremdsprachen an, um zu zeigen, dass „sich nicht alle in den Bildungsstandards definierten Ziele ohne größeren Forschungsaufwand operationalisieren“ und sich Bildungsstandards nicht generell in Messinstrumente überführen lassen (Köller 2008, S. 169f.). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die empirische Kompetenzmessung auf eine Operationalisierung der Kompetenzen als psychologische Konstrukte angewiesen ist, um sie empirisch erfassen zu können. Köller sieht deshalb erheblichen Entwicklungsbedarf im Bereich der Kompetenzmodellierung (ebd.). Dies gilt für komplexe Kompetenzen in kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern und überfachlichen Lernbereichen der Schule, z.B. literarische oder literaturästhetische Kompetenz des Deutschunterrichts, Kompetenzen historischen Denkens im Geschichtsunterricht oder Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität im Bereich des Globalen Lernens (vgl. Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002). Hier können volitionale sowie motivationale Aspekte nicht ausgeklammert werden, und es stellt sich die

Frage nach einem adäquaten methodischen Zugang zur Erfassung dieser komplexen Kompetenzen, die von Weinert als Handlungskompetenzen bezeichnet werden und neben den kognitiven Aspekten Volition, Motivation, Einstellungen, Werthaltungen und Routinen umfassen (Weinert 2001). Mit der Einführung von Bildungsstandards für die Kernfächer durch die KMK wurden zwar auch in den Fachdidaktiken der Nicht-Kernfächer und im Blick auf überfachliche Lernbereiche Debatten initiiert, die in die Entwicklung fachspezifischer, zunächst normativ begründeter Kompetenzmodelle mündeten. Allerdings verweist die disziplinäre Diskussion außerhalb der Kernfächer regelmäßig auf die Risiken einer Dominanz der empirischen Messung von Kompetenzen. Sie stellt zentrale Bildungsziele, die als komplex definiert werden, als nicht messbar heraus (Frederking 2008, S. 7; für das Fach Geschichte vgl. Körber 2008, S. 81). Gleichwohl ist auch für Nicht-Kernfächer und überfachliche Lernbereiche die Notwendigkeit der Diagnostizierbarkeit von Lernergebnissen nicht von der Hand zu weisen, hieraus ergibt sich der Bedarf an einer empirischen Erfassung der angestrebten Kompetenzen (vgl. z.B. für das Fach Geschichte v. Borries 2007). Aus der Perspektive der quantitativ-empirischen Kompetenzdiagnostik wäre hierfür zunächst die Modellierung von Kompetenzen auf der Basis domänenspezifischer Lerntheorien notwendig. Auf dieser Grundlage könnten Kategorien definiert werden, die einer Messung von zentralen Aspekten des fachlichen Bildungsprozesses zugrunde liegen könnten (vgl. z.B. Köller 2008).

3 Komplexe Kompetenzen empirisch beschreiben: Die qualitativ-rekonstruktive Forschungspraxis

Mit diesem Beitrag wollen wir beschreiben, inwiefern ein qualitativ-rekonstruktives Vorgehen geeignet ist, zur Bearbeitung der Desiderata des aktuellen Kompetenzdiskurses beizutragen. Diese bestehen in der Frage nach einem adäquaten empirischen Zugang zu komplexen, facettenreichen Handlungskompetenzen und deren Modellierung sowie in der Frage des empirischen Zugangs zu Kompetenzerwerbsprozessen und deren Bedingungen (Köller 2008; Vester 2006; Klieme/Rakoczy 2008).

Den Ausführungen dieses Beitrags liegen Forschungserfahrungen aus zwei qualitativ-empirischen Studien zugrunde, deren Gegenstand die Rekonstruktion kompetenten Handelns in Kontexten globalen und historischen Lernens war. In beiden Studien wurden Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern bzw. mit Jugendlichen aus der außerschulischen Jugendarbeit durchgeführt und diese dokumentarisch interpretiert. Aus der theoretischen und methodologischen Reflexion der Forschungspraxis resultiert der Ansatz einer praxeologisch orientierten Theorie zur Rekonstruktion von Handlungskompetenz und von Prozessen des Kompetenzerwerbs. Diese beruht auf der Erkenntnis, dass sich Handlungskompetenz als handlungspraktisches Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007) rekonstruieren lässt.

Die im Folgenden vorgestellten Beispiele aus der Forschungspraxis fokussieren eine Teilkompetenz, nämlich die Reflexionskompetenz bzw. den Umgang mit Perspektivität, und ihre Erklärung im Rahmen einer Bildungsmilieutypik.

Dabei handelt es sich bei beiden Studien jeweils nur um ein einzelnes Teilergebnis, das hier exemplarisch herausgegriffen wird, um die methodologischen Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungskompetenz zu veranschaulichen. Die präsentierten Ausschnitte aus den Diskussionen dienen wiederum lediglich dazu, die Rekonstruktionen zu illustrieren und nachvollziehbar zu machen.

3.1 Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft

Das erste Forschungsprojekt (Asbrand 2009) ist dem Kontext Globalen Lernens zuzuordnen, einem pädagogischen Konzept, das seine Wurzeln in der entwicklungspolitischen Bildung hat und auf den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität abzielt (Scheunpflug/Schröck 2002). Ein Charakteristikum Globalen Lernens ist, dass neben dem Wissenserwerb Handlungsfähigkeit im Hinblick auf die großen globalen Herausforderungen – Armut, ökologische Risiken, Menschenrechte usw. – als Bildungsziel angestrebt wird¹. Jenseits normativer pädagogischer Konzepte beschäftigte sich das genannte qualitativ-empirische Forschungsprojekt mit der Rekonstruktion der Orientierungen von Jugendlichen im Hinblick auf globale Fragen. Untersucht wurde die Fragestellung, was und wie Jugendliche über globale Zusammenhänge denken. Datengrundlage der Studie waren knapp 30 Gruppendiskussionen einerseits mit Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Schulformen, die sich im Fachunterricht oder in Schulprojekten mit globalen bzw. entwicklungspolitischen Themen beschäftigt hatten, andererseits mit außerschulisch engagierten Jugendlichen. Die entwickelte mehrdimensionale Typologie umfasste neben der Bildungsmilieutypik eine Geschlechtstypik, eine Organisationstypik, die sich aus dem Vergleich von schulischen und außerschulischen Gruppen ergab, und eine Typik entwicklungspolitischer Praxis (Asbrand 2009).

Zum Beispiel Reflexionskompetenz

Ausgangspunkt für den exemplarisch dargestellten Fallvergleich ist die Beobachtung, dass eine Gruppe von Gymnasialschülern und eine Gruppe von Berufsschülern, mit denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, dem gleichen Problem begegnen: die Differenz zwischen kommunikativ vermittelten Werten des Nachhaltigkeitsdiskurses und der alltäglichen Handlungspraxis. Im Fall der Gymnasialschüler ging es in der Gruppendiskussion darum, dass vor dem Hintergrund der Kenntnis der häufig problematischen sozialen und ökologischen Bedingungen in der Textilindustrie in Entwicklungs- und Schwellenländern beim Kauf von Textilien auf die Einhaltung von Sozialstandards geachtet werden sollte. Die Jugendlichen nehmen allerdings wahr, dass solche Textilien im Handel kaum erhältlich sind, die im Rahmen des Unterrichts vermittelten ethischen Ansprüche an das Konsumverhalten können deshalb im Alltagshandeln nicht umgesetzt werden. Die gleiche Problematik wird von den Gymnasiasten außerdem anhand des Fairen Handels und des Einkaufs im Weltladen erörtert. Im Fall der Berufsschüler und -schülerinnen ging es um die Tropenholzproblematik. Den Auszubildenden im Tischlerberuf war im Rahmen Globalen Lernens vermittelt worden, welche ökologischen und sozialen Probleme durch

den unkontrollierten Holzeinschlag in tropischen Regenwäldern verursacht werden und dass deshalb die Verwendung von Tropenholz in der Tischlerei zu vermeiden sei. Dies thematisieren die Jugendlichen in der Gruppendiskussion. Großen Raum im Diskurs nimmt allerdings auch die Alltagspraxis im Tischlereibetrieb ein: In der betrieblichen Ausbildung sind die Jugendlichen an die Entscheidungen des Chefs und an die Kundenwünsche gebunden, weshalb es handlungspraktisch für sie unmöglich ist, die Verarbeitung von Tropenholz zu verweigern. Die Gemeinsamkeit der beiden Diskurse besteht darin, dass die Jugendlichen die Differenz zwischen den ethischen Ansprüchen an nachhaltiges Konsumverhalten und der alltäglichen Handlungspraxis, die sie beim Einkaufen bzw. im Betrieb erleben, als ein Problem auffassen, mit dem sie umgehen müssen. Es geht in den Diskursen der Jugendlichen nicht um die Sinnhaftigkeit nachhaltigen Konsumierens. Auf der Ebene des kommunikativen Wissens teilen beide Gruppen die Werte der Nachhaltigkeit, gerade deshalb wird es für sie zum Problem, dass sie nicht entsprechend handeln können. Der Fallvergleich zeigt, dass die Jugendlichen unterschiedliche Kompetenzen entwickelt haben mit diesem Problem umzugehen.

Die Gruppendiskussion im Gymnasium ist bestimmt von ausführlichen Debatten, in denen die Jugendlichen ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, die Interessen der jeweils unterschiedlich betroffenen Menschen thematisieren (Arbeiterinnen und Arbeiter in Entwicklungsländern, von Arbeitsplatzverlagerung betroffene Arbeiterinnen und Arbeiter in Deutschland, Konsumentinnen und Konsumenten usw.) und verschiedene Problemlösungen durchdenken (Asbrand 2009, S. 62ff.). Der reflexive Umgang mit den Problemen dokumentiert sich performativ im Diskursstil der Gymnasialschüler und -schülerinnen. In dem folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion thematisieren die Jugendlichen ihr Nachdenken darüber, ob man fair gehandelte Produkte kauft oder nicht, als unmittelbare Folge des Unterrichts zum Globalen Lernen:

- Cw ... da war der Unterricht vorbei und dann hat niemand mehr drüber gesprochen; hat halt jeder sei Banane gegessen; aber; sonst he, da isch doch niemand hinterher in de Weltladen g'rannt oder so.
- Fm nee; glaub au net.
- Y Warum nicht?
- Cw Ja; warum net. (.) Weil erscht hab i dacht i hab wirklich (...) vorgehabt da mal hin zu gehen. Wirklich. Aber dann Schulstress g'habt und hin un her; ja un dann hat sich das im Sand verlaufen.
- (...)
- Fm Für mich persönlich war's gar nich so abgehakt. Ich hab viel darüber nachgedacht. Wenn ich
- Cw [für viele- [nee
- Fm mal mein eigenen Ha-eigenen Haushalt führe; was kauf ich? (1) Von wem kauf ich? (.) Hab ich mir schon gedacht. (1) Ich weiß nich ob ich das jetzt auch umsetzen werde; (.) aber Gedanken hab ich mir darum gedacht. Wenn ich jetzt (.) in den nächsten zehn Jahre genauso denke wie ich jetzt denke; dann würd ich mir auch dann würd ich auch öfter den Weltladen betreten. Aber so lang ich von mein Eltern abhängig bin hab ich da nichts zum Sagen. (.) Und mit dem was die verdien'n; tut es mir leid.
- Cw [Ja und irgendwie hat jeder sei eigene Entschuldigung oder?

Zunächst zeigt sich, dass die Reflexionspraxis die Jugendlichen nicht handlungsfähig macht in dem Sinne, dass die Handlungsaufforderungen, die im Rahmen Globalen Lernens explizit oder auch nur implizit kommuniziert wurden (man soll fair gehandelte Produkte kaufen), im Alltagshandeln umgesetzt werden können. Im Gegenteil, die moralische Kommunikation, das Abwägen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten und ihrer Risiken vergrößert die Unsicherheit der Jugendlichen, was zu tun sei. Der Fallvergleich mit den Berufs-

schülern und -schülerinnen zeigt allerdings, dass die für das Bildungsmilieu des Gymnasiums typische Reflexionspraxis den Umgang mit dem moralischen Problem der Differenz von ethischen Ansprüchen und Handlungspraxis erleichtert. Der konjunktivistische Stil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beinhaltet Handlungsmöglichkeiten und potenzielle Problemlösungen gedankenexperimentell durchzuspielen und zukünftige Entscheidungen zu antizipieren (vgl. Bohnsack 1989, S. 218ff.). Wie der oben zitierte Ausschnitt aus der Gruppendiskussion zeigt, kann das Problem gedankenexperimentell bearbeitet und im Rahmen von Entschuldigungsstrategien suspendiert werden.

Im Unterschied zu den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten finden die Berufsschüler und -schülerinnen insgesamt nur eingeschränkt Zugang zu dem Themenkomplex Globalisierung/Entwicklung. Ihr Weltzugang ist im Gegensatz zum reflexiven, theoretisierenden Weltzugang der Gymnasialschüler/innen ein praktischer (Asbrand 2009, S. 172ff.; vgl. auch Bohnsack 1989, S. 217, 223ff.). Die Reflexionen der Jugendlichen aus einem nicht-akademischen Bildungsmilieu beziehen sich auf die eigene Handlungspraxis. Themen, die keinen unmittelbaren Bezug zu den alltäglichen, handlungspraktischen Erfahrungen der Jugendlichen haben, erhalten in ihren Diskursen deshalb keine Relevanz. In der Gruppendiskussion mit Auszubildenden im Tischlerberuf bzw. Berufsschülerinnen und -schülern werden die globalen Fragen lediglich im Zusammenhang mit den als prekär eingeschätzten Arbeitsbedingungen von Holzarbeitern und Handwerkern in Entwicklungsländern thematisiert, da hier ein Bezug zum eigenen Erfahrungsraum hergestellt werden kann, der ebenfalls geprägt ist von Marginalisierung, Abhängigkeit in der Ausbildung und unsicheren Perspektiven. Dies zeigt sich insgesamt in der Rekonstruktion der Gruppendiskussion, die an dieser Stelle allerdings nicht detailliert nachgezeichnet werden kann (vgl. ausführlich Asbrand 2009, S. 86ff.). Im Bezug auf das Problem der Differenz von ethischen Ansprüchen und Handlungspraxis bedeutet das Fehlen einer Reflexionspraxis, dass das Problem nicht bearbeitet werden kann. Die Jugendlichen erleben sich als ohnmächtig und verdrängen die Probleme, wie es in der folgenden Aussage von Am aus der Gruppendiskussion der Berufsschülerinnen und -schüler fokussiert zum Ausdruck kommt:

Am ... ich guck halt momentan total selten Nachrichten oder les halt wenig Zeitung; so also halt in der Mittagspause; dann aber auch nur so Lokalteil oder Kulturteil weil alles was so in der Welt abgeht so weeiß nich (.) wird halt ziemlich breitgetreten und ich krieg davon schlechte Laune; so ich mein im Endeffekt ändert sich für uns nichts; okay da passiert einfach n Krieg (.) von dem man liest und das is schon heftig ja aber ich mein (.) wenn man sich ständig damit auseinandersetzt dann kriegste total schlechte Laune und ich mein wir hier im Norden da geht's total gut so und ich mein es hat sich für uns nichts geändert die Leute quatschen viel (.) kommt viel in Nachrichten Medien (.) aber im Endeffekt wenn man sich aussuchen kann entweder ich bin schlecht gelaunt aber mir geht's trotzdem gleich oder ich bin gut gelaunt als wenn ich nicht konsumiere (.) dann (.) nehm ich lieber- dann sag ich okay lass mal lieber sein und guck halt irgendwelche Filme oder so (.) les halt nich so viel Zeitung das is zwar Scheiße aber (.) das is einfach so; (.) da hab ich auch keinen Bock ich mein wenn ich da Kinder krepieren seh schon wieder n Erdbeben schon wieder n Tsunami schon wieder blablabla da kriegste einfach schlechte Laune von; (7) da les ich lieber (Gala)^o

Am weist die Möglichkeit, sich dem Themenkomplex Globalisierung/Entwicklung mittels Wissenserwerb zu nähern, explizit zurück. Mit der Zeitung thematisiert er ein Medium, das der Beschaffung von Information dient. Prinzipiell weiß er um die Möglichkeit, wie er sich Wissen über die Welt aneignen könnte, dies wird aber gemäß der Darstellung nicht praktiziert. Die Thematisierung der schlechten Laune dokumentiert die Ohnmacht, die die Jugendlichen angesichts

der Situation erleben. Wissen über die Probleme zu haben, aber zugleich nichts tun zu können, würde eine Überforderung bedeuten und neue Ohnmachtserfahrungen hervorrufen. Im Hinblick auf sein eigenes als prekär wahrgenommenes Leben geht es darum, wenigstens keine schlechte Laune zu haben. Das Verhalten wird angesichts begrenzter Handlungsspielräume der Jugendlichen als ein absichtliches Ausblenden des Wissens um globale Probleme dargestellt im Interesse der eigenen Existenz im Hier und Jetzt.

Ein wesentliches Ergebnis der Studie, das sich aus der komparativen Analyse der empirischen Vergleichshorizonte Schulform, Schule vs. außerschulische Jugendarbeit, Geschlecht und entwicklungspolitische Praxis, und der Entwicklung einer mehrdimensionalen Typologie ergeben hat, ist der Zusammenhang von Wissens- und Kompetenzerwerb der Jugendlichen und den schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten. Diese können als konjunktive Erfahrungsräume verstanden werden, innerhalb derer Wissen und Handlungskompetenz generiert werden (vgl. auch Schäffer 2003). Bezogen auf die Reflexionskompetenz wird die Bedeutung des schulischen Unterrichts deutlich. Bildungsmilieutypisch ist der theoretisierende Weltzugang der Gymnasiasten und das abstrakte Denken, das sowohl bei Schülergruppen aus dem Gymnasium wie bei außerschulisch engagierten Gymnasiasten rekonstruiert werden konnte. Bei den außerschulisch engagierten Jugendlichen mit gymnasialem Bildungshintergrund kann allerdings kein reflexiver Umgang mit der Perspektivität von Wissen beobachtet werden. Die außerschulisch engagierten Gruppen, auch diejenigen mit gymnasialem Bildungshintergrund, sind sich ihrer Weltsicht sicher und reflektieren nicht über die Vielfalt der Positionen zu globalen Fragen. Die eigene Weltsicht wird im Sinne einer Metaerzählung für wahr gehalten, andere Perspektiven werden exkludiert (Asbrand 2009, S. 158ff., 183ff.). Der Fallvergleich von Gruppen außerschulisch engagierter Jugendlicher mit Schülerinnen und Schülern, in deren Diskursen der schulische Unterricht als konjunktiver Erfahrungsraum bestimmend ist, zeigt, dass die Reflexionskompetenz eine Fähigkeit ist, die auf diesen Erfahrungsraum, den gymnasialen Unterricht, zurückgeführt werden kann.

3.2 Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte

Das zweite Beispiel aus der Forschungspraxis stammt aus einem Projekt zum historischen Lernen (Martens 2010). Die Kompetenz „mit Darstellungen von Geschichte umgehen“ beschreibt den Umgang mit schulisch und außerschulisch vermittelten Deutungen von Vergangenheit (z.B. in TV-Dokumentationen oder Unterrichtswerken). Der Geschichtsunterricht soll Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, sich zu unterschiedlichen Vergangenheitsdeutungen bewusst zu verhalten, diese beurteilen und kritisieren zu können, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen tradierten Sichtweisen vergleichen und Geschichte für das eigene Handeln nutzbar machen zu können (Schreiber 2008). Aufgrund der Relevanz für schulisches Lernen und den öffentlichen Umgang mit Geschichte ist diese komplexe Handlungskompetenz zentraler Bestandteil aller geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle (z.B. Sauer 2006; Körber/Schreiber/Schöner 2007). Die Studie beschäftigt sich mit den Fragen, wie die Schülerinnen

und Schüler mit Darstellungen von Geschichte umgehen, wie sich dieser Umgang kompetenzorientiert beschreiben lässt und welche Teilkompetenzen historischen Verstehens im Einzelnen dabei berührt werden. In dem Projekt wurden gut 20 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern aus Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen aus 8. und 10. Klassen sowie dem 12. Jahrgang durchgeführt. Im Forschungsprozess ergaben sich die unterschiedlichen Schulformen sowie Alter und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler als relevante Vergleichshorizonte.

Zum Beispiel Erkennen von Perspektivität

Für den Umgang mit Darstellungen von Geschichte ist die Erkenntnis von deren perspektivischer Gebundenheit unverzichtbar. Als fachspezifisches Bildungsziel formuliert bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, dass Vergangenheit nicht an sich gefasst werden kann, sondern dass sie immer nur als Geschichte, d.h. nur als historische Erkenntnis eines Subjektes existiert. Es ist nicht möglich herauszufinden, wie es in der Vergangenheit *wirklich gewesen* ist (Ranke); in historischen Quellen werden „lediglich“ die Repräsentationen vergangener menschlicher Handlungen überliefert (Babarowski 2004, S. 22). Aus diesen Repräsentationen bildet der Historiker Sinn, indem er ein spezifisches Interesse auf sie richtet. Sein Erkenntnisinteresse ist wiederum an alle zeitlichen, räumlichen, sozialen und sozialisatorischen Bedingtheiten geknüpft, die seinen Standort beschreiben. Erst im Prozess der Sinnbildung durch das kulturell geprägte Geschichtsbewusstsein erhält die Vergangenheit eine Bedeutung (Rüsen 1983, S. 58).

Um das erkenntnistheoretische Problem des Umganges mit Darstellungen von Geschichte konkret in die Diskussionssituation zu holen, wurden den Schülerinnen und Schülern in den Gruppendiskussionen jeweils zwei kontroverse Darstellungen eines historischen Ereignisses als Diskussionsimpuls zur Verfügung gestellt. Die beiden im Folgenden beispielhaft ausgewählten Gruppen diskutierten zwei kurze Darstellungen zu Martin Luther und dessen Rolle in der Reformation. Die Texte beschreiben zwei kontroverse Forschungspositionen aus dem geschichtswissenschaftlichen Diskurs, wobei einer der Texte die Bedeutung Martin Luthers und dessen theologischer Auffassung für die Reformation betont, während der andere Text auf die Bedeutung allgemeiner gesellschaftlicher Strömungen und Krisen rekurriert (Ehrenpreis/Lotz-Heumann 2002, S. 26f.). Die Frage der Standortgebundenheit von Texten ist aus theoretisch-normativer Hinsicht zentral für den Umgang mit Darstellungen von Geschichte, konnte aber auch empirisch innerhalb der Gruppendiskussionen als zentraler Aspekt rekonstruiert werden. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Darstellungen von Geschichte zeigten sich in den Diskussionen der Texte auf der performativen Ebene. Im Folgenden werden zwei Gruppen mit einander verglichen, die sich beide – auf sehr unterschiedliche Weise – mit der Frage der Standortgebundenheit von Texten beschäftigen. In der ersten Passage diskutieren Achtklässlerinnen und Achtklässler aus einer Realschule miteinander:

Df ja man muss aber mit denken dass das halt einfach nur (.) dass das einfach nur ein Teil ist;
 natürlich gibt ja die () Erweiterung und viel mehr noch dazu; aber das ist einfach nur so ne
 kurz zusammengefasste Ursache

[...]

- Ef ja das geht ja nicht um alles; es geht einfach nur darum die Hauptgründe
 Am ^L allgemein; allgemein also
 Cf ja (2)
 Ef da wo dann in dem (.) Text A wurde ja auch ähm so (.) die Gesellschaft genannt (.) und bei B
 zum Beispiel nicht und in B geht's halt mehr um Sünden und A um mehr um die Person
 Bm und die Ablassbriefe
 Cf mh (.)
 Ef Ablassbriefe geht's in beide
 Bm wenn man alles in einen Text steckt dann ist das ein () Text (8)

Die Jugendlichen diskutieren in dieser Passage das Problem der Passung der in den beiden Texten gelieferten unterschiedlichen Informationen. Df merkt an, dass es sich bei den vorliegenden Texten nicht um ein geschlossenes Ganzes handelt, sondern nur um „ein Teil“, der durch „Erweiterungen“ ergänzt werden kann. Es dokumentiert sich hier eine Vorstellung von einem erweiterbaren historischen Baukastenwissen. Ef fügt hinzu, dass es in den Texten nicht um „alles geht“, sondern nur um die „Hauptgründe“ und benennt die jeweiligen inhaltlichen Aspekte der Texte. Die Schülerinnen und Schüler erkennen den unterschiedlichen inhaltlichen Fokus der Texte ebenso wie die Gymnasiasten (s.u.), ziehen daraus allerdings andere erkenntnistheoretische Schlüsse. Die Jugendlichen sehen in den beiden Texten die Präsentation unterschiedlicher Sachaspekte zu einem Ereignis, nicht unterschiedliche Perspektiven auf ein Ereignis. Bm bringt abschließend zum Ausdruck, dass alle Informationen zusammengefügt in einem Text ein vollständiges Bild ergeben. In den Augen der Schülerinnen und Schüler beruht die Unterschiedlichkeit der beiden Darstellungen nicht auf einer unterschiedlichen Deutung eines vergangenen Ereignisses durch die Verfasser, sondern auf der unterschiedlichen Auswahl aus einem Korpus an Informationen. In dieser und in anderen Passagen dieser Gruppe zeigt sich statt der Wahrnehmung von Kontroversität ein additives bzw. kumulatives Verständnis von Informationen. In der Diskussion dieser Jugendlichen lässt sich eine Problemlösestrategie zeigen: um die durch die Texte gegebene Unterschiedlichkeit aufzulösen werden die Informationen der Texte zusammengelesen. Darin zeigt sich, dass sie keine grundsätzlichen qualitativen Unterschiede in den Informationen sehen, alle Informationen haben für sie die gleiche Wertigkeit bzw. Aussagekraft.

Insgesamt kann diese Passage als typisch für die Wahrnehmung von Perspektivität von historischen Texten aufgefasst werden, wie sie bei Gruppen aus Haupt- und Realschulen rekonstruiert werden konnte. Die Jugendlichen zeigen ein deutlich gegenständliches, konkretes, abbildhaftes Verständnis von Geschichte und Überlieferung. Sie zeigen die Tendenz zur Auflösung und Vermeidung von Komplexität, indem sie in den präsentierten Texten keine Kontroversität wahrnehmen. Die beobachteten Unterschiede haben für sie keinen Einfluss auf die Abbildung des historischen Ereignisses. Die Texte werden kumulativ aufgefasst und ergeben zusammen gelesen ein vollständiges Bild. Die Vorstellung von Perspektivität spielt hier keine Rolle. Man kann hier von der Strategie der Marginalisierung von Differenz sprechen (vgl. allgemein zur Realschule Dombrowski 1992).

Die Passage aus der Realschule kann mit dem folgenden Diskussionsausschnitt aus einer achten Klasse des Gymnasiums kontrastiert werden:

- Em ^L Und ähm (.) dann haben die hat Verfasser A sich gesagt, ich
 schreib über die Zeit über die politischen Verhältnisse damals. Verfasser B hat sich gesagt,
 ich schreib über das, was damals in der Kirche passiert ist. Weil das ja damals die Zeit um die

Reformation rum war (.) und dann haben sie die Bücher aus denen sie die Informationen haben, die historischen Quellen, (2) haben sie dann (.) eben auf das, was sie wissen wollten bezogen gelesen.

[...]

Em

↳ Also (.) das sind schon ganz einzelne (2) Texte. (3)

Cf

Die beiden hatten wahrscheinlich nur verschiedene Perspektivsichten. Also der hat eine hats so gesehen, der andere so.

Bf

Ja.

Cf

Deshalb ist das wahrscheinlich so mit Missernten und der andere hat also die Unzufriedenheit der Krise gesagt vielleicht, ja (.)

In dieser Passage rekurren die Schülerinnen und Schüler zunächst auf die Themen der Texte und wenden sich dann den methodischen und theoretischen Grundlagen historischer Erkenntnis zu. Informationen über die Vergangenheit stammen aus Büchern und Quellen, die der Historiker aufgrund eines bestimmten Interesses liest. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten äußern die Vorstellung, dass die Verfasser der Texte intentional schreiben, dass sie also geleitet sind von einem expliziten Interesse und ihrer Perspektive auf das historische Ereignis. Dies führt zu einer Auswahl an signifikanten Informationen und Belegen. Die so entstehenden Texte sind das Resultat eines perspektivischen Blicks auf historische Ereignisse. In der Diskussion zeigt sich ein fachspezifisches Verständnis der Arbeit eines Historikers. Zwischen den beiden diskutierten Texten werden qualitative Unterschiede wahrgenommen, die nicht ausgeglichen werden, indem sie in einen einzigen Text integriert werden. Es zeigt sich ein Verständnis davon, dass Geschichte das Ergebnis unterschiedlicher Perspektiven ist und nicht das einer Akkumulation von Informationen. Auf beiden Ebenen, sowohl bei der Beschreibung der inhaltlichen Foki der Texte, als auch bei der erkenntnistheoretischen Begründung der Unterschiede zeigen sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich mit den Jugendlichen von der Realschule auf einem deutlich abstrakteren und reflektierteren Niveau.

Die hier rekonstruierten Umgangsformen mit Darstellungen von Geschichte, der reflexive Umgang mit Informationen, können im Vergleich mit anderen Gruppen auf den gymnasialen Bildungshintergrund der Jugendlichen zurückgeführt werden. Anders als bei den Realschülerinnen und -schülern besteht hier Zweifel an den Textaussagen und deren Gültigkeit. Im Gegensatz zu den Vorstellungen eines Abbildverhältnisses bei den Realschulschülerinnen und -schülern besteht bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Vorstellung von einem Verhältnis der Ableitung und Interpretation zwischen Quelle und Darstellung, das von einem Erkenntnisinteresse und Perspektive des Historikers geleitet ist. Darüber hinaus zeigt sich in den gymnasialen Gruppen insgesamt ein recht differenziertes Perspektivenverständnis: z.B. die elaborierte Vorstellung, dass Biographie und Sozialisation die Wahrnehmung von Wirklichkeit präformieren. Perspektive wird anders als in den Diskussionen an Haupt- und Realschule zu einer zentralen Heuristik im Textvergleich. Schließlich lässt sich bei den Jugendlichen am Gymnasium ein stärker fachbezogener Zugang rekonstruieren. Konzepte von „Geschichtsschreibung“ „Historische Darstellung“ „Quelle“ und „Historiker“ werden zur Markierung unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Ebenen verwendet (vgl. allgemein zum Gymnasium Baumert/Roeder/Watermann 2005).

Die komparative Analyse der empirischen Fälle deutet auf eine Bildungsmilieutypik hin, die sich aufgrund der empirischen Datengrundlage als Schulformtypik zeigt. So scheint der Erwerb einer Kompetenz, die das Erkennen und den

Umgang mit Perspektivität ermöglicht, in der Praxis des gymnasialen (Geschichts-)Unterrichts angelegt zu sein. Auch hier zeigt sich, dass Schulformen als spezifische Lernorte aufzufassen sind, in denen Schülerinnen und Schüler konjunktive, also sozial geteilte Erfahrungen machen. Diese konjunktiven Erfahrungen, verstanden als schulformtypische Kulturen des Lernens und Wissenserwerbs wirken bis in den fachlichen Kompetenzerwerb hinein.

4 Theoretische und methodologische Überlegungen zu einer qualitativ-rekonstruktiven Kompetenzforschung

Handlungskompetenz, Habitus und implizites Wissen

Als ein Desiderat der aktuellen Kompetenzforschung wurde eingangs der fehlende empirische Zugang zu komplexen Kompetenzen festgestellt, die im Sinne Weinerts als Handlungskompetenzen bezeichnet werden können (Weinert 2001, S. 51). Im vorausgegangenen Abschnitt konnte beispielhaft gezeigt werden, wie Handlungskompetenz als handlungspraktisches Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden kann, nun sollen diese forschungspraktischen Erfahrungen theoretisch und methodologisch reflektiert werden. Dazu ist es notwendig, die Kompetenztheorie auf die metatheoretische Rahmung der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007) zu beziehen.

Den Ursprung des Kompetenzbegriffes verortet die aktuelle Kompetenzdiskussion in den linguistischen Arbeiten von Chomsky (vgl. Weinert 2001). Demnach müssen Kompetenz und Performanz als zwei unterschiedliche, voneinander strukturell zu trennende Funktionen menschlichen Handelns begriffen werden. Performanz beschreibt dabei eine Oberflächenstruktur – die menschlichen Handlungen selbst –, während Kompetenz auf der Ebene der kognitiven Tiefenstruktur angesiedelt ist und sich als ein generatives Prinzip begreifen lässt (Chomsky 1973). In der psychologisch orientierten, auf Leistungsmessung ausgerichteten Kompetenzforschung interessiert allerdings weniger das „generative, situationsunabhängige kognitive System, sondern die Fähigkeit einer Person, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 16). Insofern wird in den psychologischen Ansätzen der Kompetenzforschung unter Kompetenz „gerade das verstanden, was bei Chomsky und seinen Nachfolgern ‚Performanz‘ ist“ (ebd.). Im Kontext von Kompetenzmessung wird von der Testperformanz der Schülerinnen und Schüler auf deren Kompetenz geschlossen. Im Fokus dieser Forschung steht Performanz als ein messbares Medium von Kompetenz.

Mit der Konzentration auf die empirische Beschreibung von Handlungskompetenzen kommt es zu einer Neubewertung des Kompetenz-Performanz-Verhältnisses, das der Kompetenzmessung zugrunde liegt. Die qualitativ-empirische Rekonstruktion von Handlungskompetenz zielt auf deren theoretische Modellierung und ist daher stärker auf die Beschreibung des generativen Systems ausgerichtet, das Handlungen erzeugt. Für die Erforschung von Handlungskompetenzen auf der Grundlage generativer Modelle bedarf es daher über Choms-

kys Überlegungen zur Sprachkompetenz hinaus eines Modells, das statt einer linguistischen eine handlungstheoretische Fundierung aufweist. Das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu bietet eine Möglichkeit, die Vorstellungen aus der Linguistik handlungstheoretisch zu verallgemeinern. Bourdieu beschreibt den Habitus als ein Erzeugungsprinzip von Eigenschaften und Werturteilen bzw. als ein „System generativer Schemata von Praxis“ (Bourdieu 1984, S. 278) und definiert ihn als eine strukturierte und gleichzeitig strukturierende Struktur (ebd.). Habitus als eine strukturierende Struktur bezeichnet demnach den *modus operandi* bzw. die Art und Weise des Handelns und deren Wahrnehmung. Analog zur Vorstellung einer generativen Grammatik bei Chomsky ist der *modus operandi* für Bourdieu ein Erzeugungsprinzip für Handlungen, gleichzeitig bezeichnet Habitus das Produkt einer Handlung (*opus operatum*). Habitus konstituiert die soziale Welt oder den „Raum der Lebensstile“ und ist bereits deren Produkt (ebd.). Das Individuum erwirbt oder „inkorporiert“ durch seine Handlungen und Erfahrungen innerhalb der Milieus, denen er angehört, deren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, den Habitus. Da Feld und Akteur einem ständigen Wandel unterworfen sind, ist auch der Habitus prinzipiell veränderbar. Als *modus operandi* bezeichnet er ein stabiles aber grundsätzlich veränderbares System zur Generierung von Praktiken. Innerhalb dessen erzeugt eine kleine Zahl von Strukturen eine praktisch unendliche Anzahl von angemessenen Praktiken in sich laufend erneuernden Situationen, ohne sich jemals in expliziten Prinzipien niederzuschlagen (Bourdieu 1996, S. 167f).

Habitus kann also verstanden werden als ein nichtsprachlich gefasstes, implizites Wissen; als Grundlage für die situationsangemessene Generierung menschlichen Handelns. Damit ist das Verhältnis von Habitus und Praxis im Kontext Bourdieuscher Handlungstheorie grundsätzlich vergleichbar mit dem Kompetenz-Performanz-Verhältnis in der Sprachtheorie Chomskys. Die prinzipielle Veränderbarkeit des Habitus ermöglicht es gleichermaßen, das Habituskonzept an die aktuelle Kompetenzdebatte anzuschließen. Sowohl Habitus als auch Kompetenz werden im Zuge der aktiven und passiven Teilhabe an bestimmten sozialen Praxen erlernt und können diese gleichzeitig potenziell mit gestalten. Für beide Konzepte gilt, dass sie einer aktiven und passiven lebenslangen Formung, Gestaltung oder Verfeinerung zugänglich sind (vgl. bezogen auf Kompetenz Klieme u.a. 2003, S. 65).

Mit der dokumentarischen Methode wurde in den oben vorgestellten Forschungsprojekten ein Analyseverfahren ausgewählt, das einen Zugriff auf die impliziten Wissensbestände von Akteuren und deren Genese in sozialen Milieus erlaubt. Die dokumentarische Methode ist durch die Wissenssoziologie Karl Mannheims metatheoretisch fundiert (Mannheim 1964, 1980; Bohnsack 2007, S. 57ff.) und unterscheidet dementsprechend zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen. Kommunikatives Wissen meint gesellschaftlich kommuniziertes, theoretisches Wissen; konjunktives Wissen ist den Handelnden in der Handlungspraxis nicht reflexiv verfügbar, gleichzeitig bestimmt es als atheoretisches Wissen das Denken und das Alltagshandeln (Mannheim 1980; Bohnsack 2007, S. 59ff.). Mannheim und Bourdieu verbindet die Vorstellung von atheoretischem Wissen mit der Erzeugung von Praxis. Nach Mannheim (1980) handelt es sich bei dem konjunktiven Wissen um kollektiv geteilte Orientierungen, weil dieses Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen, in einer sozial geteilten Handlungspraxis, konstruiert wird und deshalb von all jenen geteilt wird, die über geteilte (konjunktive) Erfahrungen verfügen (Mannheim 1980; Bohnsack

2007, S. 63f.). Parallelen zur Bourdieuschen Habitus­theorie sind nicht zu übersehen. Ebenso wie der Habitus strukturiert das konjunktive Wissen also die Handlungen und wird gleichzeitig in der jeweils milieuspezifischen Handlungspraxis angeeignet. Bohnsack selbst setzt das konjunktive Wissen mit dem impliziten Wissen im Sinne Polyanis (1985) und dem Habitusbegriff Bourdieus gleich (vgl. Bohnsack 2007, S. 60, 191.) Insofern kann die dokumentarische Rekonstruktion konjunktiven Wissens auch als Habitusrekonstruktion (Meuser 2003) und somit – im oben dargestellten Verständnis – als Rekonstruktion von Kompetenz verstanden werden.

Ein zentrales Merkmal der dokumentarischen Methode ist ihr empirischer Zugriff sowohl auf kommunikative als auch konjunktive Wissensbestände. Bohnsack unterscheidet hierbei zwischen Orientierungsrahmen, dem konjunktivem Wissen, und Orientierungsschemata, dem theoretischen Wissen der Probandinnen und Probanden. Orientierungsrahmen und -schema bilden zusammen das Orientierungsmuster, welches Gegenstand der dokumentarischen Interpretation ist (Bohnsack 2003). Übertragen auf die methodische Herausforderung eines empirischen Zugriffs auf Handlungskompetenzen können mithilfe der dokumentarischen Methode über die Rekonstruktion des konjunktiven Handlungswissens die Aspekte Volition, Motivation, Werthaltungen und Routinen empirisch zugänglich gemacht werden, die empirische Beschreibung des kommunikativen Wissens erfasst kognitive Aspekte von Kompetenzen und Einstellungen. Somit umfasst das Orientierungsmuster die unterschiedlichen Facetten des Weinertschen Konzepts der Handlungskompetenz.

Konkret auf die oben vorgestellten Forschungsprojekte bezogen kann das dort rekonstruierte handlungspraktische Wissen im Umgang mit globalen und historischen Herausforderungen als Handlungskompetenz identifiziert werden. So bedeutet beispielsweise das implizite Wissen, das die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen angesichts globaler Probleme bestimmt, nichts anderes als die Fähigkeit, Wissen in bestimmten Anforderungssituationen des Alltags anwenden zu können, und entspricht somit einem wesentlichen Definitionsmerkmal von Kompetenz. Im Fall des Forschungsprojekts zu Kompetenzen historischen Verstehens wurden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Gruppendiskussionen mit einer domänenspezifischen Handlungsanforderung – dem Umgang mit Darstellungen von Geschichte – konfrontiert, zu deren Bearbeitung bereits ausgebildete Systeme von Wahrnehmungs-, Denk-, Deutungs- und Handlungsformen aktualisiert wurden. Insofern deren Ausprägungen als latent oder – in der Terminologie Bohnsacks – als „dokumentarisch“ und schließlich als typisch für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Erfahrungsräumen rekonstruiert werden konnten, kann im Sinne der obigen Definition ebenfalls von Handlungskompetenz gesprochen werden.

Kompetenzerwerb und Lernen in konjunktiven Erfahrungsräumen

Als ein Merkmal von Kompetenz wird ihre Aneignung in Anwendungssituationen definiert. Insbesondere die Expertiseforschung hebt die Bedeutung der Situierung von Handlungen in Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen für den Erwerb von Handlungskompetenzen hervor. Gruber, Harteis und Rehr (2006) betonen mit der Bedeutung von „erfahrenen Wissensstrukturen“ (ebd., S. 197) die Rolle impliziten Wissens, das in sozial situierten Handlungen erworben wird. Über die empirische Rekonstruktion der *Genese* von Wissen in konjunktiv-

ven Erfahrungsräumen erhielt die Situierung von Kompetenzerwerbsprozessen im Rahmen der oben vorgestellten Forschungsprojekte eine zentrale Bedeutung. Wesentlich für die dokumentarische Methode ist die komparative Analyse. Sie dient der Fundierung der Analysen in empirischen Vergleichshorizonten und der Entwicklung einer soziogenetischen Typologie (Bohnsack 2007, S. 144ff.). Diese beschreibt Strukturen und Bedingungen, unter denen sich Orientierungen herausbilden, indem Zusammenhänge hergestellt werden zwischen implizitem Wissen und den zugrunde liegenden konjunktiven Erfahrungen; die dokumentarische Methode ist insofern eine Prozessanalyse (ebd.). Die Typenbildung ermöglichte es, die Genese unterschiedlicher Orientierungen der Jugendlichen im Bezug auf globale Fragen einerseits und den Umgang mit Darstellungen von Geschichte andererseits zu erklären, indem sie mit spezifischen konjunktiven Erfahrungen der Jugendlichen in Verbindung gebracht wurden. Insbesondere der Fallvergleich von Gruppen der außerschulischen Jugendarbeit mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern, aber auch der Vergleich unterschiedlicher entwicklungspolitischer Praxen (Mitarbeit im Fairen Handel, politisches oder karitatives Engagement etc.) im Projekt zum Globalen Lernen als auch der Vergleich von unterschiedlichen Schulformen im Projekt zum historischen Lernen führte zu dem zentralen Ergebnis beider Studien, dass die Art und Weise, wie Lernumwelten strukturiert sind, Einfluss haben auf den Erwerb von semantischem Wissen über globale Kontexte oder fachspezifischen Handlungsanforderungen des Geschichtsunterrichts. Der empirische Beleg, dass konjunktive Erfahrungsräume als Lernorte aufzufassen sind, in denen sich fundamentale Vermittlungs- und Aneignungsprozesse ereignen (vgl. auch Schäffer 2003), lässt sich durch Theorien zum situierten Lernen fundieren. Lernen, so Lave und Wenger (2007), wird hier ganz grundlegend als eine Partizipation in sozialer Praxis verstanden, deren Kern die Aneignung von Handlungswissen in einer „situated activity“ (ebd., S. 33) darstellt. Lerngelegenheiten werden als „communities of practice“ verstanden, an denen Lernende partizipieren und sich in der Teilhabe an einer Handlungs- und Diskurspraxis die Kultur dieser Praxis zu eigen machen (ebd., S. 93ff.).

Ausgehend von der Situiertheit von Lern- und Kompetenzerwerbsprozessen und dem Nachweis von dessen empirischer Rekonstruierbarkeit mithilfe der dokumentarischen Methode ergibt sich ein wissenssoziologisch fundiertes, praxeologisches Verständnis von Lernen. Praxeologisch ist diese theoretische Beschreibung von Lernprozessen Jugendlicher in zweierlei Hinsicht: Zum einen meint der Begriff, dass die Theorie in der Praxis rekonstruktiver Forschung generiert wurde, zum anderen besagt er, dass sich Lernen in der konjunktiven Erfahrung einer Handlungspraxis ereignet (Bohnsack 2007, S. 187ff.). Dieses Lernverständnis ist anschlussfähig an den oben entfalteten Begriff von Handlungskompetenz, der auf der Grundlage von Handlungserfahrungen die Fähigkeit zur Bewältigung neuer Erfahrungen und Situationen meint. Im Hinblick auf eine qualitative Kompetenzforschung bedeutet dies, dass das rekonstruierte handlungspraktische Wissen der Jugendlichen als eine *erlernbare* und im Falle der untersuchten Jugendlichen gleichzeitig als *erlernte* Kompetenz rekonstruiert werden konnte.

5 Fazit und Ausblick

Mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007) existiert also ein methodisches Verfahren, das in der Lage ist, die sozialen Komponenten von Kompetenz und kompetentem Handeln zu berücksichtigen und gleichzeitig im Stande ist, implizite Wissensstrukturen aufzudecken und ihre Genese empirisch zu fassen. Mit Hilfe dieses wissenssoziologisch gerahmten, rekonstruktiven Forschungszugangs kann das von Klieme und Rakoczy formulierte Desiderat bearbeitet werden: Die Rückbindung von Aspekten umfassender Handlungskompetenz wie z.B. Interesse, Werteorientierung, Haltungen, Einstellungen an die Lerngelegenheiten, in denen sie erworben wird, und ihre domänenspezifischen Anwendungszusammenhänge (Klieme/Rakoczy 2008, S. 225).

Im Vergleich zur Kompetenzforschung psychologischer Provenienz liegt die Begrenzung der qualitativen Kompetenzforschung darin, dass keine Leistungsmessungen möglich sind. Gleichwohl bietet die qualitative Kompetenzforschung fruchtbare Ansätze auf der Ebene der Grundlagenforschung: Mit der empirischen Beschreibung von Handlungskompetenzen bzw. ihrer Teilkompetenzen können domänenspezifische Lerntheorien entwickelt werden, die als Ausgangspunkt für die Modellierung von Kompetenzkonstrukten dienen, die wiederum für die Kompetenzmessung operationalisiert werden.

Ferner kann das Verfahren der qualitativ-empirischen Rekonstruktion von erworbenen Kompetenzen in qualitativ angelegten Evaluationsvorhaben eingesetzt werden oder/und im Kontext der qualitativen Unterrichtsforschung, die auf die Lernprozesse in der sozialen Interaktion des Unterrichts ausgerichtet ist, zur Qualitätsentwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts beitragen (vgl. z.B. Tesch 2010).

Das Potenzial einer qualitativen Kompetenzforschung kann sich allerdings nur unter den beschriebenen metatheoretischen und methodologischen Prämissen entfalten. Die von Bohnsack (2005) als allgemeine Standards der qualitativen Sozialforschung definierten Qualitätsmerkmale, die metatheoretische Fundierung der verwendeten Kategorien einerseits und die Anwendung etablierter, auf einer formalen Ebene standardisierter rekonstruktiver Verfahren methodisch kontrollierten Fremdverstehens andererseits, sind für eine qualitative Kompetenzforschung von besonderer Relevanz. Notwendig sind eine handlungstheoretische Fundierung des Kompetenzbegriffs und ein Forschungszugang, der einen empirischen Zugriff auf das implizite Wissen der Lernenden ermöglicht.

Anmerkung

- 1 Beispielsweise benennt der Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ (KMK/BMZ 2007) die Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln als Kompetenzziele des Lernbereichs.

Literatur

- Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster u.a.
- Baberowski, J. (2005): Der Sinn der Geschichte. Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault, München.
- Baumert, J./Roeder, P. M./Watermann R. (2005): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel, in: Cortina, Kai S. u.a. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg, S. 487–524.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (2003): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen, S. 225–252.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., 4. Beiheft, S. 63–81.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 6. Aufl., Opladen u.a.
- Borries, B. v. (2007): Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte). In: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried, S. 653–673.
- Bourdieu, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. J.D.: Reflexive Anthropologie, Frankfurt am Main, S. 251–294.
- Chomsky, N. (1973): Sprache und Geist. Frankfurt am Main.
- Dombrowski, S. (1992): Schulische Allgemeinbildung und kulturelle Partizipation. Studien zu Sozialisationseffekten durch das Realschulcurriculum. Dissertation Universität Kiel.
- Ehrenpreis, S./Lotz-Heumann, U. (2002): Reformation und konfessionelles Zeitalter, Darmstadt.
- Frederking, V. (2008): Vorwort: Schwer messbare Kompetenzen – Herausforderung für die empirische Fachdidaktik. In: Frederking, V. (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler, S. 5–10.
- Gruber, H./Harteis, C./Rehrl, M. (2006): Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. In: Bildung und Erziehung, 59. Jg., H. 2, S. 193–203.
- Hartig, J./Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweitzer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg, S. 127–143.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H. 6, S. 876–903.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 2, S. 222–243.
- KMK/BMZ (Hrsg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

- Köller, O. (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 2, S. 163–173.
- Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.
- Körber, A. (2008): Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar? In: Frederking, V. (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler, S. 65–84.
- Lave, J./Wenger, E. (2007): Situated learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge u.a. (1. Auflage 1991).
- Luhmann, N. (1998): Die Wissenschaft der Gesellschaft, 3. Aufl., Frankfurt am Main.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, In: Mannheim, Karl., Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91–154.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens, Frankfurt am Main. (urspr. 1922–1925 unveröff. Manuskripte).
- Martens, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen.
- Meuser, M. (2003): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen, S. 207–221.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main.
- Rüsen, J. (1983): Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen.
- Sauer, S. (2006): Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, 72. Jg., H. 2, S. 7–20.
- Schäffer, B. (2003): Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Scheunpflug, A./Schröck, N.(2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. 2. Aufl., Stuttgart.
- Schreiber, W. (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 2, S. 198–221.
- Tesch, B. (2010): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt am Main.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, S. 13–54.
- Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris.
- Weinert, F. E. (2001): Concepts of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Eds.): Defining and selecting key competencies, Seattle u.a., S. 45–56.